

Problemi di empatia Difficoltà di comprensione emotiva e complessità sociale

Maurizio Fabbri

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
Dipartimento di Scienze dell'educazione
maurizio.fabbri@unibo.it

Abstract

L'Autore analizza alcuni problemi, posti all'esperienza educativa dall'evoluzione degli stili esistenziali. Anche attraverso il riferimento a contributi della ricerca neuroscientifica, sollecita l'assunzione, da parte degli educatori, di più radicali forme d'empatia, in grado di tenere conto dei cambiamenti storici in atto.

Parole chiave: empatia; cambiamento; complessità

L'intelligenza emotiva fra segnali di disagio e mutamenti degli stili educativi

Scrive Daniel Goleman, nella Prefazione all'edizione italiana di *Emotional Intelligence*:

Ho scritto *Emotional Intelligence* in un momento in cui la società civile americana si dibatteva in una crisi profonda, caratterizzata da un netto aumento della frequenza dei crimini violenti, dei suicidi e dell'abuso di droghe – come pure di altri indicatori di malessere emozionale – soprattutto fra i giovani. Il mio consiglio per guarire questi mali sociali era di prestare una maggiore attenzione alla competenza sociale ed emozionale nostra e dei nostri figli, e di coltivare con grande impegno queste abilità del cuore.

Dai miei amici italiani apprendo che anche nel loro paese la società mostra alcuni segnali iniziali tipici di una crisi simile a quella americana... che in Italia si percepiscono i primi segnali ammonitori di un'alienazione sociale e di una disperazione individuale che, se non

controllati, potrebbero un giorno portare a lacerazioni più profonde del tessuto sociale.¹

Queste parole, scritte circa un decennio fa, fanno riferimento a fenomeni la cui portata è, oggi, sotto gli occhi di tutti: il moltiplicarsi dei casi d'infanticidio e di violenza sui minori; il diffondersi dell'uso di sostanze stupefacenti e, in genere, psicotrope; il sempre più frequente ricorso, anche in Italia, a farmaci quali il Ritalin, per contenere l'aggressività e l'iperattività di bambini "irrequieti", l'incremento dei casi di depressione, anoressia, bulimia... sono solo alcuni sintomi, fra i più vistosi, che denunciano l'emergere di nuove condizioni di problematicità, alle quali è necessario e doveroso tentare di dare un senso, se si vogliono, come educatori, individuare strategie efficaci di contenimento e compensazione del disagio.

E' questo un dato sottolineato con forza da Giovanni Maria Bertin già nel "lontano" 1981: il cammino dell'uomo – Egli osservava in uno dei suoi ultimi libri, dedicato al *disordine esistenziale*² – sembra sbilanciarsi, in questo momento storico, verso le sue manifestazioni più distruttive e autodistruttive: *homo demens*, dunque, più che *sapiens*, tendenzialmente incapace di valorizzare le grandi risorse di cooperazione e progettazione, insite nell'esperienza umana. Compito dell'educazione è allora quello di attraversare i territori della crisi, per contrastarne le spinte dissipative, coglierne i possibili orizzonti di senso e le potenzialità di trasformazione dell'esistente. Da qui, la necessità di confrontarsi con alcune principali antinomie dell'esperienza umana – il *comico* e il *tragico*, la *violenza* e l'*eros* – al fine di evidenziarne, insieme ai rischi, anche il possibile contributo al cambiamento.

Nello stesso periodo, due studiosi statunitensi – Neil Postman e Marie Winn³ – teorizzano la scomparsa dell'infanzia: l'avvento della società massmediatica e telematica, il ripristino di forme orali di cultura tese ad affiancarsi con sempre più forza alla cultura del libro, la crisi dei valori tradizionali e delle principali istituzioni educative (in primis, scuola e famiglia) creano un contesto di promiscuità fra il mondo degli adulti e quello infantile, consentendo a quest'ultimo l'accesso a esperienze ed informazioni di cui il primo deteneva in precedenza il monopolio. In tale contesto, l'adulto perderebbe la funzione di filtro e di erogatore delle conoscenze, che ne legittimava l'azione educativa, e i modelli consolidati di protezione dell'infanzia verrebbero soppiantati da altri modelli, di iniziazione precoce agli elementi di complessità dell'esistere. Winn, in particolare, sottolinea come, all'interno di questo processo, il mondo dei bambini si svuoti delle sue tradizionali configurazioni d'esperienza – la dimensione del gioco, ad esempio, si impoverisce in modo preoccupante – e come essi siano indotti a confrontarsi con messaggi e

¹ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, tr.it. Rizzoli, Milano 1996, p. 7

² Cfr. G. M. Bertin, *Disordine esistenziale e istanza della ragione*, Cappelli, Bologna 1981

³ Cfr. N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia*, tr. it. Armando, Roma 1983 e M. Winn, *Bambini senza infanzia*, tr.it. Armando, Roma 1983

contenuti così complessi e inadeguati alla loro età, da non poterli elaborare ed esperire in prima persona. Al punto che molti di essi si trovano a vivere la propria infanzia in una condizione d'attesa, come tanti, piccoli, insospettabili personaggi di Cechov: l'effetto "zio Vanja", Ella lo definisce.

In anni più vicini a noi, due terapeuti francesi – Miguel Benasayag e Gerard Schmit⁴ – denunciano i rischi di spoliamento dell'esperienza nelle società contemporanee. Una caratteristica del nostro tempo è infatti il diffondersi di stati di coscienza alterati in cui, sul piano dell'esperienza virtuale, ogni tabù può essere infranto, ogni esperienza possibile immaginata, senza freni inibitori. E' convinzione diffusa che, da quest'esperienza di infrazione dei tabù, la personalità possa beneficiare in senso catartico, per il suo liberare il proprio potenziale di immaginazione e acquisire consapevolezza dei desideri profondi che lo attraversano. Purtroppo, non è sempre così: a volte, il venir meno di certi freni inibitori, a livelli anche "solo" fantasmatici, può risolversi in una nuova strategia di condizionamento della personalità medesima e favorire l'insorgere di comportamenti violenti. "Noi pensiamo che l'ipotetico passaggio dal virtuale al reale non possa spiegare da solo l'*escalation* della violenza." In realtà, essi scrivono che, ad esempio

...la continua frequentazione dei videogiochi può avere effetti molto reali e problematici. Tutti questi giochi si fondano sulla ripetizione costante di una struttura semplice, a livelli sempre più rapidi e complessi; basandosi essenzialmente sulla prontezza dei riflessi, introducono il giocatore in uno stato di coscienza alterato, che spiega la sensazione descritta spesso dai giocatori di essere "stati assenti" per ore, ovvero per tutta la durata del gioco...

In questo modo i giocatori si abituanano a un livello di tensione nervosa più elevato del normale... Diventa quindi difficile per loro seguire una trama, interessarsi a una storia se l'attenzione richiesta non raggiunge la soglia di eccitazione delle sinapsi da cui sono ormai *dipendenti*.⁵

A fronte di questa situazione, diviene necessario riattivare circuiti d'esperienza capaci di alimentare nei pazienti il desiderio d'esplorazione e di conoscenza e di favorire la formazione di legami significativi: da qui, l'impotenza della psichiatria tradizionale e l'opportunità di spingere il soggetto a vivere precise esperienze di realtà più vicine a quelle dell'esperienza educativa, in modo tale da consentirgli di confrontarsi con le responsabilità delle proprie scelte.

⁴ M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, tr. it. Feltrinelli, Milano 2004.

⁵ *Ibidem*, pp. 94-95

Anche i dati emersi da una ricerca condotta dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna sui nidi e sui servizi per la prima infanzia di alcune città italiane confermano, almeno in parte, queste riflessioni. Le educatrici, infatti, descrivono bambini competenti, con conoscenze e abilità linguistiche e simboliche accentuate in relazione all'età, talvolta anche fantasiosi... ma, al tempo stesso, riscontrano crescenti difficoltà di attenzione e concentrazione, la tendenza a isolarsi all'interno del gruppo (soprattutto dei pari), l'incapacità di ricercare e costruire relazioni privilegiate, un rallentamento delle autonomie motorie e delle corrispondenti capacità di esplorazione. E, nel dire questo, esse denunciano, in particolare, gli elementi di crescente complessità, insiti nella relazione con i genitori e con le famiglie in genere: queste ultime vengono descritte come scarsamente contenitive, incapaci di porre dei limiti e di fissare delle regole, tendenti a scaricare sul nido e sulle educatrici responsabilità che sarebbero innanzitutto loro, spesso alla ricerca di supporti, pareri, consulenze, in definitiva, bisognosi, essi stessi, di protezione e contenimento. Contenimento, peraltro, non facile da dare, perché spesso accolto con diffidenza, ritrosia, sospetto...

Dunque, un insieme di studi e di riflessioni che, da versanti diversificati e senza alcun collegamento diretto, riecheggiano, nel tempo, assonanze, affinità, comuni denominatori. Nell'inquietante asprezza dei loro messaggi, tali riflessioni sollecitano attenzione, desiderio d'approfondimento, disponibilità all'impegno e assunzione di responsabilità. Al tempo stesso, tuttavia, essi trasmettono un sottile vissuto di disagio che spinge anche a considerarli con sospetto, a non fidarsi sino in fondo delle rappresentazioni maturate al loro interno, a riconoscere in essi l'azione di stereotipi consolidati, inadeguati a cogliere il senso delle trasformazioni storiche in atto. *Parole logore*, le chiama Mariagrazia Contini – che della ricerca suddetta è stata responsabile scientifico –; parole che rischiano di esaurire

... ogni significato in se stesse, nel loro dirsi, senza rimandi, senza obbligare a una strada da percorrere e ad obiettivi verso cui tendere, senza verifiche sulla loro realizzazione.

... la maggioranza delle educatrici dei nidi e le insegnanti di scuola dell'infanzia sa e sa dire pressochè tutto della cura educativa... La maggioranza è anche capace di realizzare buone pratiche e lo fa, nonostante la fatica e i problemi che quotidianamente deve affrontare, ma quando per qualche motivo non riesce, quando anziché empatizzare con i bimbi o con i genitori li cristallizza nelle loro problematiche, quando, in linea con il clima culturale complessivo, fatica a individuare le vie della solidarietà ed esprime competitività nella colleganza di lavoro o contrapposizione nei confronti delle famiglie, per parte di quella maggioranza le parole continuano ad

essere le stesse, vanno per conto loro, sapienti, logore e disconnesse...⁶

Servono dunque parole *altre*, non necessariamente nuove, quanto *di connessione* fra ciò che si dice e quel che si vive e si sperimenta in prima persona: fare ricorso a parole di connessione può significare, ad esempio, non riaffermare in astratto il valore dell'empatia, per poi polarizzare il conflitto sui propri interlocutori e descriverli come inaffidabili, inadeguati o in difficoltà... Può significare dare voce al proprio disagio di educatori, raccontare la stanchezza che ne deriva, il bisogno di essere curati, piuttosto che di curare, o di vivere esperienze che consentano di esprimere altre dimensioni della cura...

E' allora importante chiedersi: in che modo una pedagogia delle emozioni può favorire la ricerca di parole di connessione, in grado di colmare lo scarto fra essere e dover essere, tra vissuto personale e competenza professionale? Credo che il passo da compiere sia, in prima battuta, quello di assumere anche su di sé, come educatori, gli elementi di problematicità propri del tempo in cui viviamo: se i nostri allievi, come i loro genitori, sono spesso inadeguati a soddisfare le nostre aspettative, ciò deriva, probabilmente, dal fatto che queste ultime risultano, a loro volta, scarsamente adeguate ad esercitare il loro ruolo e compito d'accoglienza. Può essere, ad esempio, che esse presuppongano un'idea talmente alta d'infanzia o di genitorialità, da non trovare riscontri e supporti nel contesto sociale, oppure che siamo noi stessi vittime, come educatori, degli elementi di chiusura, isolamento, fragilità, competitività, rottura dei legami, che lo caratterizzano: dunque, anche noi in difficoltà, al pari dei nostri interlocutori, e spesso incapaci di *credere* realmente a ciò che diciamo, quando pronunciamo parole come ascolto, empatia, solidarietà, capacità di decentramento, accettazione del conflitto, rispetto delle diversità, promozione delle differenze...

Per non cadere tuttavia nello stesso errore di chi polarizza il conflitto sui propri interlocutori (siano essi allievi, genitori, insegnanti, colleghi...), è necessario evitare di polarizzarlo anche, interamente, su di sé o sul contesto sociale. Il passo successivo, allora, è quello di sottolineare le potenzialità evolutive insite nella fondamentale ambivalenza dei trend storici che stiamo vivendo, quando non dell'intera esperienza umana: potenzialità tali per cui la scomparsa, ad esempio, dei tradizionali modelli di protezione dell'infanzia non autorizza a pensare (e, tanto meno, a dare per scontato) che quest'ultima sia effettivamente scomparsa; così come le trasformazioni insite nel processo di crescita dei bambini e delle bambine che frequentano i servizi per la prima infanzia non significano necessariamente che la qualità della loro esperienza di vita sia peggiorata; o che le crescenti difficoltà di comuni-

⁶ M. Contini, "Servizi educativi per l'infanzia e contesti familiari...", in M. Contini, M. Manini (a cura di), *La cura in educazione*, Carocci, Milano 2007, p.109

cazione fra scuola e famiglia e i mutamenti riscontrabili negli stili educativi dei genitori siano indicativi di una fondamentale inadeguatezza, da parte di questi ultimi, ad assumersi le proprie responsabilità educative. Forse, anche il diffondersi di patologie e fenomeni di disagio, che impongono il ricorso a chiavi di lettura e a strumenti terapeutici alternativi a quelli tradizionali, è indicativo di un cambiamento in atto sul cui senso è necessario fermarsi a riflettere e interrogarsi... E' allora in queste direzioni che è opportuno spingere l'analisi, onde evitare rischi di semplificazione dei fenomeni considerati, che non vedano i nessi e le pressanti richieste di senso che si nascondono dietro la loro crescente complessità.

Complessità del processo di evoluzione e centralità del conflitto

Contributi interessanti provengono, ai fini della presente analisi, dalla ricerca neuroscientifica, alla quale va riconosciuto l'indubbio merito di avere spostato in avanti, negli ultimi decenni, le frontiere della conoscenza: in questa sede, mi limito a citare, per evidenti ragioni di spazio e di tempo, gli studi di Paul David Maclean, di Joseph Ledoux di Walter Freeman e di Rizzolatti e Gallese.

Tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta, MacLean elabora – insieme a Karl Sagan e ad altri – la teoria della “schizofisiologia”, che verrà successivamente ripresa dal filosofico ungherese Arthur Koestler e dal biologo Henry Laborit. Vediamo in cosa consiste.

Il cervello umano si compone, per Maclean, di tre distinte strutture cerebrali che sintetizzano il processo di evoluzione della specie su scala filogenetica: tali strutture sono, rispettivamente, il paleoencefalo, il paleomammifero, la neocorteccia.

Il primo e più antico, il paleoencefalo, viene denominato anche rettiliano perché è proprio dei rettili e presiede ai comportamenti più elementari, finalizzati alla sopravvivenza della specie: la ricerca del cibo, di un luogo sicuro nel quale abitare, l'istinto di riproduzione, l'appartenenza al branco...

Il paleomammifero, definito anche sistema limbico perché è la sede di rielaborazione delle emozioni, ha avuto come compito quello di affrancarsi dalla rigidità del programma rettiliano e di favorire le capacità di autoregolazione e di espressione individuale: è alle emozioni che si deve la (capacità) di cogliere e rielaborare stimoli, provenienti sia dall'esterno sia dall'interno dell'organismo.

La neocorteccia, infine, compare nei mammiferi più evoluti e risulta pienamente sviluppata solo nell'uomo: è orientata prevalentemente verso l'ambiente esterno, nei confronti del quale esprime un'elevata capacità di elaborazione dei dati e di costruzione di sistemi simbolici complessi. Ha consentito alla specie umana di acquisire capacità di lettura, di scrittura e di calcolo, di potenziare il proprio apparato sensoriale e trasformare l'ambiente attraverso la tecnologia. E' il cervello dei processi di astrazione, anticipazione e innovazione che permette all'uomo di confrontarsi con problemi e situazioni non immediatamente legati alla sua sfera percettiva e riconducibili piuttosto a dimensioni anche lontane nello spazio e nel tempo.

Risulta evidente, a partire da queste considerazioni, come il cervello umano sia teatro di influenze e condizionamenti profondamente eterogenei e contrastanti che ne complicano notevolmente, nel momento stesso in cui lo arricchiscono, il possibile lavoro di programmazione esistenziale. Da un lato, è ancora il cervello del branco, delle gerarchie inamovibili, dell'abitudine e dell'imitazione, dall'altro, persegue lo sradicamento, lo slancio nel futuro e sperimenta l'ebbrezza di confrontarsi con un mondo potenzialmente privo di confini: e nella continua interazione e tensione dialettica fra questi due poli, è costretto a ristrutturare la propria esperienza emozionale e a riconscepire il senso e la portata del proprio stesso esser soggettivo... Un lavoro di immane complessità che, per Maclean, è spesso votato all'insuccesso, al punto che Egli parla di schizofisiologia, appunto, ovvero di contraddizione insanabile fra le parti più antiche e quelle più recenti del cervello umano, fra il sistema limbico e la neocorteccia.

La teoria di Maclean verrà successivamente rimessa in discussione da più parti: contestata nei suoi assunti filogenetici e considerata non più valida anche in riferimento alla tesi della schizofisiologia. Un altro neuroscienziato statunitense, Joseph Ledoux, sottolinea, ad esempio, come aree cerebrali che corrispondono ai criteri strutturali e funzionali della neocorteccia siano riscontrabili presso creature primitive: ne consegue che non è più possibile considerare la neocorteccia come il punto d'arrivo di un processo di evoluzione, che raggiungerebbe il culmine con la comparsa della specie umana. Non solo:

Il sistema limbico – dice Ledoux – si poteva definire in base alla sua connettività con l'ipotalamo... Ma con metodi nuovi... è stato dimostrato che l'ipotalamo è collegato con tutti i livelli del sistema nervoso, neocorteccia inclusa. La connettività con l'ipotalamo fa diventare l'intero cervello un sistema limbico.⁷

Ora, la concezione di un cervello globalmente limbico – in quanto tale, interamente coinvolto nel processo di rielaborazione delle emozioni – rimette in discussione l'immagine di un cervello "scisso" fra emozioni e ragione, fra spinte al cambiamento e desideri di conservazione. Ma l'aspetto, forse, più interessante è che, nel momento stesso in cui la rimette in discussione, ne ripropone, in un certo senso, la validità. Ledoux infatti, nell'analizzare gli elementi di forza e di fragilità del cervello emotivo, sottolinea come esso abbia assecondato un processo di evoluzione della specie, che ha spinto l'uomo ad agire non solo attraverso comportamenti automatici, ma anche e sempre più spesso sotto forma di comportamenti riflessi.

⁷ J. Ledoux, *Il cervello emotivo*, tr. it. Baldini&Castaldi, Milano 1998, p. 103

“Cervelli più grandi”, Egli dice, “preparano piani migliori, e il prezzo da pagare è l’ansia”⁸: l’ansia derivante dal timore di compiere la scelta sbagliata; dal ricordo delle frustrazioni e dei fallimenti sperimentati in passato; dall’investimento emotivo che si rende necessario per pensare in modo prolungato e continuativo. Al punto che sono le situazioni in grado di ingenerare nuova ansia quelle da cui possono discendere opportunità di ristrutturazione della personalità e dei condizionamenti primari anche in età adulta. Ma... se l’ansia è motore di cambiamento, ne consegue che ogni tentativo di contenerla e di neutralizzare l’impatto con i suoi coefficienti di malessere rischia di tradursi spesso in spinta all’omeostasi e al mantenimento di un repertorio comportamentale consolidato, che favorisca gli automatismi piuttosto che la scelta.

Dunque, in modo diverso da Maclean, anche Ledoux riconosce la centralità del conflitto fra conservazione e innovazione e sottolinea come il ruolo giocato dalle emozioni al suo interno sia imprescindibile: è grazie alle emozioni infatti che diviene possibile richiamare l’attenzione sulle componenti soggettive dell’esperienza, valorizzarne gli elementi di imprevedibilità e pronunciarsi sui processi di diversificazione della specie, evidenziandone pregi, limiti, rischi e situazioni di tollerabilità. Alle emozioni pertanto spetta un ruolo di primo piano (in positivo o in negativo) nel gestire i problemi connessi al processo di evoluzione della specie .

A partire dagli studi considerati, diviene possibile affermare che tutto il processo di crescita e di evoluzione (sia su scala individuale che filogenetica) non è armonico e lineare, ma si nutre di tensioni e conflitti di difficilissima soluzione: può esprimersi, ad esempio, attraverso spinte imprevedibili, quando non vere e proprie impennate evolutive. L’infanzia stessa si connota, in questa prospettiva, come tempo e luogo di formazione, che, da un lato, va rispettata nei suoi bisogni fondamentali di sicurezza e di protezione, ma, dall’altro, ha tante più chances di crescita, apprendimento e conquista dell’autonomia, quanto più è in grado di sperimentare i possibili scarti evolutivi che si costituiscono nel rapporto fra individuo e ambiente, fra adattamento e diversificazione. Al suo interno, il bambino diviene un soggetto complesso, portato ad esprimersi in modo conflittuale e divergente: ma è anche grazie a queste sue caratteristiche che egli impara a non sentirsi *tabula rasa*, semplice emanazione del proprio ambiente e dei corrispondenti condizionamenti formativi. Poiché gli scarti insiti nel rapporto con l’ambiente e nel suo stesso processo di crescita gli consentono e, in qualche misura, lo costringono ad interpretare in modo originale, unico, irripetibile il proprio cammino evolutivo.

Analogamente, la comunicazione con la famiglia deve poter assumere accenti diversi ed essere concepita come luogo di collaborazione, certo, ma anche di tensione e di conflitto potenziale, funzionale al processo di crescita e di evoluzione del bambino e degli adulti che lo circondano: conflitto da non raffigurare, dunque, in

⁸ *Ibidem*, p. 184

termini prevalentemente negativi, solo perché spesso si impongono al suo interno punti di vista e aspettative non conciliabili o richieste di delega non sempre facili da gestire. Contrariamente a quel che si pensa, è l'opportunità di confrontarsi con un quadro di alternative possibili e con una molteplicità di stili esistenziali, che consente al bambino di allenarsi alla scelta e di non subire i danni di un'educazione, interamente improntata al pensiero unico: certo, è necessario che a contenere l'ansia derivante dalle scelte che questo bambino sarà chiamato a compiere, vi siano adulti capaci di confrontarsi civilmente con tutti i soggetti presenti nel contesto, siano essi i suoi genitori o insegnanti, i suoi compagni o i genitori di questi ultimi, il bambino medesimo...

Confrontarsi civilmente non significa però ammortizzare i conflitti, far tacere le differenze, tentare di armonizzare le idiosincrasie o voler integrare per forza ciò che integrabile forse non è... Il bambino può imparare a scegliere e a progettarsi se ha a che fare con adulti che sanno far convivere le proprie eterogeneità, quando è possibile, ma anche prospettarsi precisi limiti di relazione: perché non tutte le aspettative d'esperienza e di relazione sono suscettibili di accoglienza all'interno di un medesimo contesto.

Non solo: gli studi richiamati sembrano voler dire che la specie umana, l'essere umano, i tanti individui che la compongono – siano essi uomini o donne, bambine o bambini – hanno tante più possibilità di assecondare e contribuire al processo di evoluzione della specie, quanto più si trovino nella condizione di esprimere in modo integrale la propria condizione esistenziale, sia essa *sapiens* o *demens*, costruttiva o distruttiva...

In questa prospettiva, i molti problemi che emergono dalla comunicazione con i bambini e con le famiglie nei servizi per la prima infanzia sono indicativi anche di un processo di evoluzione degli stili esistenziali e educativi, che, nel momento in cui risolve o evita di riproporre problemi di vecchia data, ne ingenera di nuovi. Il venir meno degli stili autoritari, che facevano dell'infanzia un luogo deputato a esperienze di protezione e contenimento (quando non di isolamento dalla realtà), ha avuto il merito di richiamare l'attenzione sugli elementi di autonomia e complessità della personalità infantile; al tempo stesso, tuttavia, esso può degenerare in difficoltà di definizione e gestione dei "nuovi" sistemi di regole che è necessario far osservare al bambino, in una diminuzione del senso di responsabilità educativa, quando non nella sottovalutazione dei rischi che caratterizzano il processo di crescita.

Verso nuovi orizzonti d'empatia

Non è dato sapere con certezza quale sia l'approdo sotteso ai tanti ostacoli che, come educatori, incontriamo sul nostro cammino: in un caso come nell'altro, dobbiamo divenire consapevoli del fatto che, quando ci relazioniamo coi disagi di allievi, genitori e colleghi, siamo spesso in presenza dei nostri stessi disagi, che noi

stessi abbiamo contribuito a subire o a costruire, in quanto partecipi di una stessa cultura e di un medesimo contesto sociale. In questa prospettiva, i molti problemi che gli altri comunicano, quando si relazionano con noi, possono essere percepiti come ostacoli da debellare oppure come un dono non richiesto, che consente a chi lo riceve di ridefinire i termini della propria progettazione esistenziale.

Percepirli come un dono, tuttavia, è possibile a condizione che gli educatori imparino a sviluppare nuove forme d'empatia, in grado di colmare le distanze o fare luce sulle incomprensioni che sempre più spesso sembrano frapporsi ad una buona relazione con i bambini e con le famiglie. Ed è, ancora una volta, dalle neuroscienze che vengono espresse considerazioni interessanti e suggestive. Walter Freeman, infatti, asserisce che, per provare empatia, è necessario poter disapprendere⁹. L'apprendimento crea, anche in ambito neurale, livelli di specializzazione e ipercomplessità che rischiano di isolare l'individuo e indebolire la sua capacità di stabilire legami sociali. E' nel lavoro di cura, invece, grazie alla liberazione di un mediatore chimico come l'ossitocina, che l'individuo può attenuare l'azione dei precedenti condizionamenti formativi, non limitarsi a nutrire fiducia nel proprio repertorio di valori e conoscenze e rimettersi in gioco nel processo di continua ricostruzione di quello stesso repertorio. Da questo punto di vista, il frequente ricorso a parole logore e disconnesse – come quelle di cui parlava Contini – potrebbe essere segnale del fatto che non si sta curando, *curando veramente*, e che il sapere delle educatrici rispecchia troppo da vicino precedenti esperienze formative e percorsi d'apprendimento non sostenuti da corrispondenti e doverose operazioni di disapprendimento e relativizzazione delle conoscenze maturate nel tempo.

Due ricercatori italiani, infine, Giacomo Rizzolatti e Vittorio Gallese, hanno contribuito, con i loro studi, a scoprire l'esistenza di una classe di neuroni, cosiddetti "a specchio"

Per decenni ha dominato l'idea che le aree motorie della corteccia cerebrale sarebbero destinate a compiti meramente esecutivi, privi di alcuna valenza percettiva e, meno che mai, cognitiva...

... Ma oggi non è più così... Si è scoperto, in particolare, che in alcune aree vi sono neuroni che si attivano in relazione non a semplici movimenti, bensì ad atti motori finalizzati (come l'afferrare, il tenere, il manipolare, ecc.), e che rispondono selettivamente alle forme e alle dimensioni degli oggetti sia quando stiamo per interagire con essi sia quando ci limitiamo ad osservarli.¹⁰

⁹ W. J. Freeman, *Come pensa il cervello*, Einaudi, Torino 2000, p. 192

¹⁰ G. Rizzolatti – C. Sinigaglia, *So quel che fai*, Cortina, Milano 2006, p. 2

Dunque, il “*cervello che agisce* è anche e innanzitutto un *cervello che comprende*”. Non vi è dubbio che, grazie ai neuroni a specchio, gli esseri umani e i mammiferi in genere abbiano un potenziale d’empatia che attende solo di essere utilizzato e che è tanto più alto, quanto più fa riferimento a gesti, azioni, comportamenti altrui, che appartengono al vocabolario motorio della specie di riferimento. E’ così, ad esempio, che le aree del sistema dei neuroni a specchio si attivano, ogni qual volta osserviamo azioni – quali mangiare, parlare, afferrare un oggetto – che rientrano nel nostro repertorio abituale, mentre rimangono “spente” di fronte ad azioni, come l’abbaiare, che, pur risultando chiare e facilmente comprensibili, non vengano assunte in prima persona: in questi casi, ci si limita ad una percezione di tipo visivo, che non comporta alcuna attivazione motoria. Interessante, la declinazione di questi studi sul versante dell’esperienza propriamente umana:

Differenze analoghe si riscontrano pure tra individui appartenenti alla medesima specie... Calvo-Merino e colleghi hanno mostrato come la vista di atti eseguiti da altri comporti una diversa attività cerebrale a seconda delle competenze motorie specifiche dei soggetti in questione. Il campione dei volontari comprendeva danzatori classici, maestri di capoeira e persone che non avevano mai preso una lezione di ballo. La proiezione di video in cui venivano rappresentati alcuni passi di capoeira determinava nei maestri di quest’arte un’attivazione del sistema dei neuroni specchio maggiore di quella registrata negli altri individui...¹¹

Ebbene, questo e altri esperimenti hanno dimostrato come le capacità di comprensione di una situazione siano tanto più elevate, quanto più facciano riferimento al possesso di competenze radicate nella propria pratica motoria e non circoscritte a quella visiva. Per rimanere all’esempio dei ballerini di capoeira, è stato verificato che l’attivazione dei neuroni a specchio risultava superiore, quando venivano osservati passi compiuti da individui appartenenti al medesimo sesso dell’osservatore: di questi passi, infatti, anche l’osservatore aveva avuto un’esperienza motoria diretta, ripetuta e prolungata nel tempo, e non circoscritta alla sfera prevalentemente visiva, come per i passi compiuti da ballerini del sesso opposto.

Dunque, la capacità di essere emotivamente abili e intelligenti nella relazione con i tanti bambini, genitori e colleghi che entrano nelle nostre stesse aule discende anche da questo: dalla possibilità di *non limitarsi a vedere* i gesti compiuti dalle persone che abbiamo di fronte, di immaginare di essere noi stessi a compierli in prima persona e (perché no?) di allenarci a compierli, riprodurli, eseguirli, in modo tale da averne un’esperienza motoria diretta e una capacità di comprensione conseguente.

¹¹ *Ibidem*, p. 99

Molti dei gesti che ci troveremo a replicare non avranno per noi la grazia e la compiutezza di un passo di danza; alcuni ci sembreranno insulsi, vuoti oppure pericolosi: ma, nel momento stesso in cui ciascuno di noi si accingerà ad interpretarli, con la forza di immedesimazione e la capacità di decentramento e di attivazione motoria che questo comporta, tali gesti appariranno in una luce diversa e solo allora, forse, saremo in grado di comprendere la portata e la radicalità delle trasformazioni, che si nascondono dietro al cambiamento degli stili educativi.

Bibliografia

- M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, tr. It. Feltrinelli, Milano 2004
G. M. Bertin, *Disordine esistenziale e istanza della ragione*, Cappelli, Bologna 1981
M. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi, *Non di solo cervello*, Cortina, Milano 2006
M. Contini, M. Manini (a cura di), *Le cure in educazione*, Carocci, Milano 2007
W. J. Freeman, *Come pensa il cervello*, Einaudi, Torino 2000
D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, tr. It. Rizzoli, Milano 1996
J. Ledoux, *Il cervello emotivo*, tr. It. Baldini & Castaldi, Milano 1998
N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia*, tr. It. Armando, Roma 1983
G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai*, Cortina, Milano 2006
M. Winn, *Bambini senza infanzia*, tr. It. Armando, Roma 1983